

آزمون نقش واسطه‌گری باورهای اسنادی برای ادراک کودکان از والدین و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی

محبوبه البرزی^۱

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، تبیین واسطه‌گری باورهای اسنادی برای ادراک از والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. در این راستا مدلی سلسله‌مراتبی ارائه شد که در آن ادراک کودک از والدین به عنوان متغیر برون‌زاد، باورهای اسنادی به عنوان متغیر واسطه‌ای و پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زاد در نظر گرفته شدند. مفروضه اصلی مدل وجود نقش واسطه‌گری باورهای اسنادی در رابطه متغیر برون‌زاد و درون‌زاد مدل بود. نمونه‌ی پژوهش حاضر ۲۵۶ دانش‌آموز پسر و دختر مقطع ابتدایی در پایه پنجم بودند که به شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای از آموزش و پرورش شهر شیراز انتخاب شدند. به منظور بررسی باورهای اسنادی از پرسشنامه‌ی ادراک کنترل دانش‌آموز و برای تعیین ادراک کودک از والدین از مقیاس ادراک از والدین و برای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از معدل تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شد. روایی و پایایی ابزارهای مورد نظر احراز گردید. یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه‌ی هم‌زمان نشان داد که تأیید خوداستقلالی توسط مادر هم به صورت مستقیم و هم با واسطه‌گری باور ظرفیتی تلاش پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار پیشرفت تحصیلی می‌باشد. رفتار مراقبه‌ای مادر پیش‌بینی‌کننده‌ی منفی باور راهبردی شانس بود و رفتار مراقبه‌ای پدر پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت باور راهبردی توانایی بود. همچنین نتایج نشان داد که باور راهبردی شانس به صورت منفی و معنادار و باور ظرفیتی تلاش به صورت مثبت و معنادار پیش‌بینی‌کننده‌ی پیشرفت تحصیلی بودند. یافته‌های این پژوهش نشانگر تأیید مدل مورد آزمون بود.

واژه‌های کلیدی:

ادراک کودک از والدین، باورهای اسنادی، پیشرفت تحصیلی.

مقدمه

پژوهش‌های گسترده‌ای در حوزه‌ی تعلیم و تربیت و روانشناسی به بررسی مجموعه عامل‌هایی پرداخته‌اند که موجب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد (چان و مور^۱، ۲۰۰۶). این پژوهش‌ها حاکی از آن هستند که عوامل محیطی (خانوادگی، مدرسه‌ای و اجتماعی) و عوامل فردی (شناختی، انگیزشی و عاطفی) به‌طور مستقیم یا در تعامل با یکدیگر موجب افزایش یا کاهش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردند (چان، ۱۹۹۴؛ ریو^۲، ۲۰۰۶). نظریه‌پردازان شناختی اجتماعی بر این باورند که از میان عوامل متعدد موثر بر پیشرفت تحصیلی، انگیزش با توجه به نقش واسطه‌ای بین متغیرهای محیطی و فردی تأثیر بسزایی در عملکرد تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان دارد (ریان و دسی، ۲۰۰۰؛ فارور و اسکینر^۳، ۲۰۰۳). انگیزش با سازه‌های متعددی همچون باورهای انگیزشی، خود تنظیمی، جهت‌گیری هدف، باورهای اسنادی، کنترل ادراک شده، خودکارآمدی، هسته‌ی کنترل و انگیزش درونی در پژوهش‌ها مورد بررسی قرار گرفته‌است (باندورا^۴، ۲۰۰۰؛ بانگ^۵، ۲۰۰۸؛ هگارتی و گولدن^۶، ۲۰۰۸؛ لوپز^۷، ۱۹۹۹). در میان سازه‌های مختلف ذکر شده باورهای اسنادی^۸ به‌عنوان یک سازه انگیزشی ناشی از انتظارات شناختی مورد توجه نظریه‌پردازان شناختی اجتماعی می‌باشد (لیتل، لوپز، اوتینگن و بالتز^۹، ۲۰۰۱؛ اسکینر، ولبرن و کانل^{۱۰}، ۱۹۹۰). هگارتی و گولدن (۲۰۰۸) معتقدند باورهای اسنادی تعیین‌کننده پاسخ‌های رفتاری و عاطفی افراد در موقعیت‌های مختلف تحصیلی و غیر تحصیلی می‌باشند. سازه انگیزشی باورهای اسنادی ارزیابی شناختی فرد از خود در موقعیت‌های مختلف است که باورهای فرد در مورد علل موفقیت و شکست را شامل می‌شود (واینر، ۱۹۹). چان و مور (۲۰۰۶) بر این باورند که باورهای اسنادی بر چگونه فکر کردن، چگونه آموختن و کنترل فعال یادگیری تأثیر دارد. اسکینر، ولبرن و کانل (۱۹۹۱) با عنوان «کنترل ادراک شده»^{۱۱} در توصیف باورهای اسنادی به شایستگی‌های فردی، انتظار موفقیت و کنترل پیامدها تأکید کرده‌اند و بر این اساس بین سه نوع باور اسنادی در کودکان تمایز قائل شده‌اند:

- 1- Chan & Moore
- 2- Reeve
- 3- Furrer & Skinner
- 4- Bandura
- 5- Bong
- 6- Hegarty & Golden
- 7- Lopes
- 8- attributional beliefs
- 9- Little, Lopez, Oettingen & Baltes,
- 10- Skinner, Wellborn & Connell
- 11- perceived Control

باورهای کنترلی^۱ یعنی تا چه حد فرد قادر به کسب موفقیت و جلوگیری از شکست در تکالیف مدرسه می‌باشد. باورهای راهبردی^۲: به معنای قضاوت فرد درباره ی علل موفقیت و شکست (تلاش، توانایی، کمک دیگران، شانس و عامل‌های ناشناخته) و باورهای ظرفیتی^۳ بیانگر دسترس پذیر بودن علت‌های یاد شده می‌باشد و اینکه تا چه حد فرد می‌تواند برای عملکرد موفقیت آمیز آنها را به کار گیرد.

نظریه اسکینر و همکاران (۱۹۹۰) در ارتباط با باورهای اسنادی به پژوهش‌های گسترده و نتایج با ارزشی انجامید. به ویژه آن که بیشتر یافته‌ها نشان دادند سه نوع باور اسنادی یاد شده پیش بینی کننده‌ی معنادار عواطف، انگیزش و رفتار هستند (هیوت^۴، ۲۰۰۱؛ گای، بوگیانو و والرند^۵، ۲۰۰۱). به ویژه پژوهش‌ها پیرامون موضوع‌های تحصیلی، تصویر روشنی از ابعاد کنترل ادراک شده به دست آورده‌اند. اسکینر (۱۹۹۰) دریافت کودکانی که با اشتیاق و فعال، تکالیف تحصیلی و مدرسه‌ای را انجام می‌دهند، باورهای راهبردی و ظرفیتی متفاوتی نسبت به کودکان منفعل دارند؛ از جمله تلاش را علت مهم موفقیت و شکست در مدرسه می‌دانند و می‌توانند پر تلاش باشند، از دیدگاه آنان هرچند توانایی برای موفقیت ضروری نیست، اما خود را باهوش می‌شناسند و معتقدند در هنگام ضرورت، کمک دیگران و شانس مؤثر است. در مقابل کودکانی که در امور تحصیلی منفعل هستند، بر این باورند که نه باهوش و توانمند هستند و نه می‌توانند به تلاش خود بیفزایند. معتقدند برای موفقیت، کمک دیگران و شانس ضروری است گرچه خود را بد شانس می‌دانند. کاو و داج^۶ (۲۰۰۰) در بررسی رابطه‌ی کنترل ادراک شده با یادگیری خود تنظیمی دریافتند باورهای اسنادی فرد نقش بسزایی در درگیری فعالانه یا منفعلانه‌ی دانش‌آموزان در امور تحصیلی دارد. در این پژوهش تأکید ویژه به نقش باورهای ظرفیتی تلاش و توانایی در رفتار گردید.

در مقابل پژوهش‌هایی که پیامدهای باورهای اسنادی را بررسی کرده‌اند، گروهی دیگر از پژوهش‌ها نیز به بررسی پیشایندهای مؤثر بر شکل‌گیری باورهای اسنادی به‌ویژه افراد تأثیرگذار همچون والدین و معلم پرداخته‌اند (فارورو اسکینر، ۲۰۰۳). در این راستا تحقیقات متعددی نشان داده‌اند نوع حمایت یا کنترلی که والدین بر رفتارهای فرزندان دارند هم به‌طور مستقیم و هم از

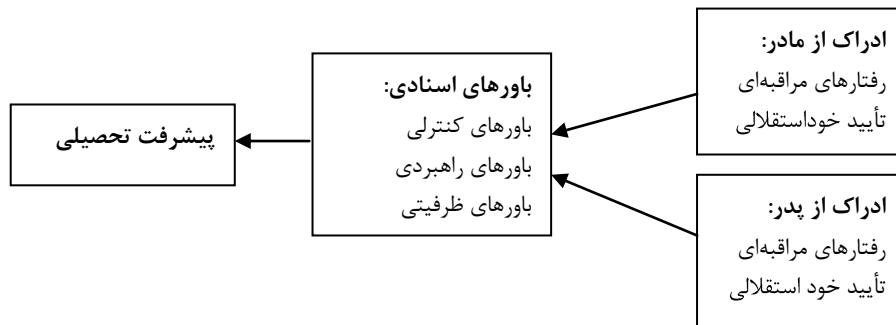
-
- 1- control beliefs
 - 2- strategy beliefs
 - 3- capacity beliefs
 - 4- Huitt
 - 5- Guay, Boggiano & Vallerand
 - 6- Coie & Dodge

طریق تأثیر بر انگیزش و باورهای اسنادی بر عملکرد تحصیلی فرزندان تأثیر می‌گذارد (بانگ، ۲۰۰۸؛ ونتزل^۱، ۱۹۹۸). نقش والدین بر انگیزش و باورهای اسنادی ناشی از نوع کنترل یا حمایت آنها از رفتارهای مستقلانه فرزندان است. بانگ (۲۰۰۸) معتقد است ادراک فرزندان از رفتارهای حمایتگر والدین بر انگیزش تحصیلی آنان تأثیر مثبت دارد. گارلند و گرالنیک^۲ (۲۰۰۵) به منظور بررسی نقش رفتارهای کنترلی مادر بر عملکرد تحصیلی و انگیزشی فرزندان، ۴۰ مادر و کودک را که در مقطع سوم ابتدایی مشغول به تحصیل بودند، مورد مطالعه قرار دادند و دریافتند که رفتارهای کنترلی تهدید آمیز مادر با انگیزش درونی رابطه‌ی منفی و با انجام تکلیف رابطه‌ی مثبت دارد. راتل، گای، لارسو و سنکال^۳ (۲۰۰۴) دریافتند کودکانی که مشکلات انگیزشی دارند دارای والدینی هستند که توجه کمی (مراقبه‌ی کم) به فعالیت‌های تحصیلی فرزندان خود دارند و رفتارهای مستقلانه آنان را کمتر تأیید می‌کنند. گرالنیک، کارولین، کراسکی، دان لپو هوی^۴ (۲۰۰۰) نیز در مطالعه‌ی خود دریافتند مراقبه و تأیید رفتارهای خود استقلال‌ی دو منبع تعاملی مهم والدین با فرزندان است. آنان به نقش والدین در کودکان مقطع ابتدایی تأکید دارند و به ارتباط مثبت و معنادار بین مراقبه‌ی والدین با سازگاری و عملکرد کودکان در مدرسه اشاره دارند.

با رویداشت به مباحث نظری و یافته‌های پژوهشی فوق می‌توان به این نتیجه رسید که باورهای اسنادی علاوه بر آن که تعیین کننده‌ی مهم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است، متأثر از عوامل اجتماعی تأثیرگذار از جمله والدین می‌باشد. بر این اساس پژوهش حاضر در قالب یک مدل سلسله مراتبی تأثیر ادراک کودک از والدین (رفتارهای مراقبه‌ای و حمایتگر پدر و مادر) بر باورهای اسنادی (کنترلی، راهبردی و ظرفیتی) و تأثیر این باورها بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار داد (نمودار شماره ۱). مدل پیشنهادی بر مبنای نظریه اسکینر، ولبرن و کانل (۱۹۹۰) شکل گرفت.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

-
- 1- Wentzel
 - 2- Gurland & Grolnick
 - 3- Rattle, Guay, Larose & Senecal
 - 4- Grolnick, Carolyn, Kurowski, Dunlap & Hevey



نمودار شماره ۱: تأثیر ادراک کودک از والدین بر پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری باورهای اسنادی

فرضیه پژوهش

در این پژوهش فرض مورد آزمون، مدل علی ارائه شده است که در نمودار شماره ۱ نشان داده شده و به صورت زیر بیان می‌گردد:

- باورهای اسنادی نقش واسطه‌گری معناداری برای ادراک فرزندان از والدین و پیشرفت تحصیلی آنان ایفا می‌کند.

جامعه و نمونه‌ی پژوهش

جامعه این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر کلاس‌های پنجم مقطع ابتدایی در چهار ناحیه آموزش و پرورش شهرستان شیراز بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان پژوهش ۲۴۵ نفر از دانش‌آموزان بودند که بر اساس شیوه‌ی نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین منظور ابتدا از میان چهار ناحیه آموزش و پرورش، ناحیه ۱ بر اساس نظر کارشناسان آموزش و پرورش به عنوان ناحیه معرف انتخاب گردید، آنگاه از این ناحیه سه مدرسه پسرانه و سه مدرسه دخترانه به‌طور تصادفی انتخاب و از هر مدرسه یک کلاس پنجم به‌طور تصادفی در گروه نمونه قرار گرفت. حجم نمونه انتخابی ۲۵۶ نفر بود (۲۴۰ پسر با میانگین سنی، ۱۰/۹۲ و انحراف معیار ۰/۵۷ و ۱۱۶ دختر با میانگین ۱۰/۶۲ و انحراف معیار ۰/۶۵) که ۱۱ نفر به‌علت عدم تکمیل صحیح پرسشنامه‌ها از گروه نمونه حذف گردیدند.

ابزار سنجش

پرسشنامه ادراک کنترل دانش‌آموز (SPOCQ)^۱: پرسشنامه ادراک کنترل دانش‌آموز توسط ولبرن، کانل و اسکینر (۱۹۸۹؛ نقل از البرزی، ۱۳۸۶) برای سنجش باورهای شناختی فرد با

1- The Student Perceptions of Control Questionnaire Academic Domain

عنوان باورهای راهبردی، ظرفیتی و کنترلی تهیه شده‌است. این ابزار که توسط دانش‌آموزان تکمیل می‌گردد بر اساس رویکرد شناختی - اجتماعی وینر (۱۹۸۵؛ نقل از البرزی، ۱۳۸۶) مبنی بر تعامل شناخت و انگیزش تدوین شده‌است و در آن باورهای اسنادی فرد با عنوان کنترل ادراک شده در ارتباط با موفقیت‌ها و شکست‌هایش مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. در این پرسشنامه‌ی ۲۰ گویه‌ای سه گروه باور شامل باورهای کنترلی، باورهای راهبردی و باورهای ظرفیتی به شکل لایکرت مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. با استناد به پژوهش البرزی (۱۳۸۶) به منظور بررسی پایایی، ضرایب آلفا به ترتیب برای ابعاد باورهای کنترلی ۰/۸۰، در باورهای راهبردی تلاش ۰/۸۳، توانایی، ۰/۸۳، کمک دیگران ۰/۸۳، شانس ۰/۸۳، عامل ناشناخته ۰/۸۲ و در باورهای اسنادی ظرفیتی تلاش ۰/۸۵، توانایی ۰/۸۵، کمک دیگران ۰/۸۵ و شانس ۰/۸۵ بود. یافته‌ی کسب شده مشابه پژوهش جوکار، خیر و البرزی (۱۳۸۷) بود. بنابر یافته‌های به‌دست آمده پرسشنامه از سطح پایایی قابل قبول برخوردار بود. همچنین برای بررسی روایی پرسشنامه، از روش همبستگی هر گویه با نمره کل درعامل مربوطه استفاده گردید. ضرایب همبستگی بین ۰/۵۹ تا ۰/۸۹ بود و با توجه به میزان ضرایب همبستگی، گویه‌ای حذف نگردید.

مقیاس ادراک کودک از والدین (POPS)^۱ به منظور سنجش شیوه‌ی تعامل والدین با کودکان از مقیاس گرانیک، ریان و دسی (۱۹۹۱؛ نقل از البرزی، ۱۳۸۶) که ابزاری برای سنجش تعاملات والدین با فرزندان در دو بعد اساسی مراقبه‌ی^۲ والدین (رفتارهای مراقبه‌ای در برابر عدم مراقبه به معنای میزان و حدی است که والدین به پیشرفت کودکان خود علاقه‌مند هستند، برای تربیت فرزندان تلاش می‌کنند، زمان بیشتری به آنان اختصاص می‌دهند، از دلبستگی‌ها و گرایش‌های فرزندان خود آگاهی دارند و روی هم رفته به فرزند خود توجه روانی و رفتاری دارند و تأیید خود استقلالی توسط والدین^۳ (پدر و مادر) به معنای اینکه والدین به کودکان اجازه می‌دهند محیطشان را کشف کنند، در تصمیم‌گیری‌های مربوط به خود مشارکت داشته باشند، قدرت انتخاب داشته باشند و همچنین زمانی که امکانات را برای انجام رفتارهای مستقلانه در فرزندان ایجاد می‌کنند، استفاده شد. این مقیاس که توسط دانش‌آموزان تکمیل می‌گردد دارای ۲۲ گویه (۱۱ گویه مربوط به مادر و ۱۱ گویه مربوط به پدر) و ۴ خرده مقیاس شامل رفتارهای مراقبه‌ای مادر، رفتارهای مراقبه‌ای پدر، تأیید خود استقلالی توسط مادر و تأیید خود استقلالی توسط پدر می‌باشد. گرانیک و همکاران (۱۹۹۱) به منظور تعیین روایی و پایایی این

2- Perceptions of Parents Scales

2 - involvement

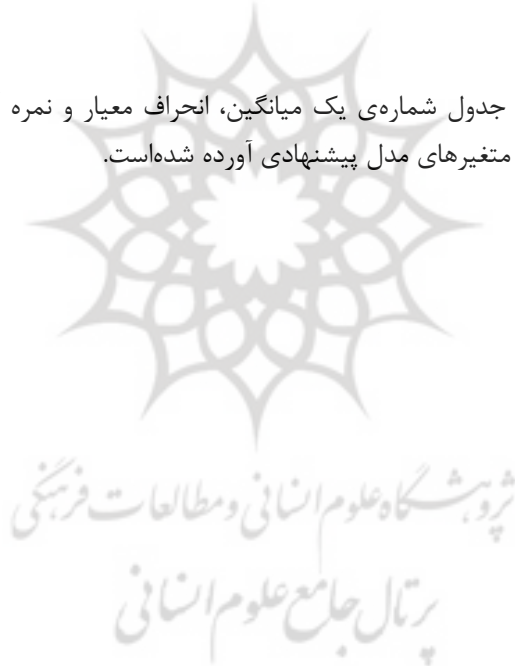
3 - autonomy supportive

مقیاس از روش‌های تحلیل عاملی و همسانی درونی استفاده نمودند. به علاوه در مطالعات متعدد نیز، پایایی و روایی مطلوبی برای این ابزار گزارش شده است (گرالنیک و اسلواکزک، ۱۹۹۴؛ گرالنیک، دسی و ریان، ۱۹۹۷؛ لطیفیان و خوشبخت، ۱۳۸۴؛ نقل از البرزی، ۱۳۸۶). در پژوهش البرزی (۱۳۸۶) در پایایی مقیاس با روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای ابعاد رفتارهای مراقبه‌ای مادر ۰/۷۳، تأیید خود استقلالی توسط مادر ۰/۶۱، رفتارهای مراقبه‌ای پدر ۰/۸۱ و تأیید خود استقلالی توسط پدر ۰/۷۷ به دست آمده که ضرایب به دست آمده حاکی از پایایی قابل قبول مقیاس بود. به منظور تعیین روایی مقیاس نیز علاوه بر روایی محتوایی (نظر چند تن از متخصصان روانشناسی تربیتی)، همبستگی هر پرسش با نمره‌ی کل محاسبه گردید و ضرایب همبستگی بین ۰/۳۸ تا ۰/۷۹ بود و با توجه به میزان ضرایب همبستگی، گویه‌ای حذف نگردید.

پیشرفت تحصیلی^۱: با توجه به اینکه زمان جمع‌آوری اطلاعات در هفته سوم مهرماه صورت گرفت و دانش‌آموزان در این زمان فاقد هرگونه ارزیابی بودند، در پژوهش حاضر پیشرفت تحصیلی بر اساس معدل تحصیلی سال قبل دانش‌آموزان (کلاس چهارم) ارزیابی گردید.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی: جدول شماره‌ی یک میانگین، انحراف معیار و نمره آزمودنی‌ها و در جدول شماره‌ی دو همبستگی متغیرهای مدل پیشنهادی آورده شده‌است.



جدول شماره ۱: میانگین و انحراف معیار متغیرهای مدل (ادراک کودک از والدین در چهاربعد، باورهای اسنادی در ده بُعد و پیشرفت تحصیلی)

متغیر	میانگین	انحراف معیار
باورهای کنترلی	۳/۷۴	۰/۶۸
باور راهبردی تلاش	۳/۲۱	۰/۶۳
باور راهبردی توانایی	۳/۱۳	۰/۹۵
باور راهبردی شانس	۱/۹۱	۰/۹۹
باور راهبردی کمک دیگران	۲/۳۴	۱/۰۱
باور راهبردی عوامل ناشناخته	۲/۷	۱/۰۳
باور ظرفیتی تلاش	۳/۴	۰/۷۴
باور ظرفیتی توانایی	۲/۸۲	۰/۷۸
باور ظرفیتی شانس	۲/۸۵	۰/۶۹
باور ظرفیتی کمک دیگران	۳/۴	۱/۶
رفتار مراقبه‌ای پدر	۲/۵	۰/۳۶
رفتار مراقبه‌ای مادر	۲/۹	۰/۴۰
تأیید خوداستقلالی (حمایتگری) توسط پدر	۲/۲۷	۰/۵۳
تأیید خوداستقلالی (حمایتگری) توسط مادر	۲/۰۳	۰/۳۹
پیشرفت تحصیلی	۱۹/۲۱	۱/۳۱

جدول شماره یک حاکی از آن است که در باورهای اسنادی باورهای کنترلی، راهبردی تلاش، ظرفیتی تلاش و ظرفیتی کمک دیگران بیشترین میانگین و در ادراک کودک از والدین رفتار مراقبه‌ای مادر و رفتار حمایت گر پدر بیشترین میانگین را دارند.

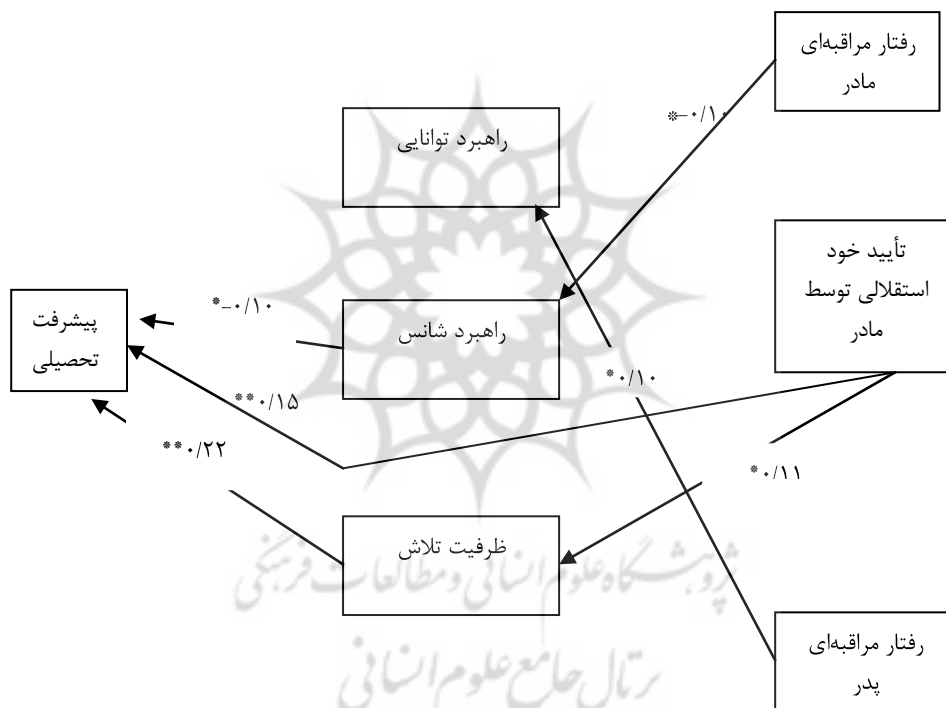
جدول شماره ۲: ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای مدل (ادراک کودک از والدین در چهار بعد، باورهای اسنادی در ده بعد و پیشرفت تحصیلی)

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵
باورهای کتبی	۱														
راهیبرد تلاش	-۰.۲	۱													
راهیبرد توانایی	-۰.۴	۰.۷۸**	۱												
راهیبرد دیگران	-۰.۳۳**	۰.۰۹	۰.۷۸**	۱											
راهیبرد شانس	-۰.۲۸**	۰.۰۸	۰.۶۹**	۰.۴۵**	۱										
راهیبرد ناشناخته	-۰.۳۱**	۰.۰۸	۰.۱۹**	۰.۶۹**	۰.۳۰**	۱									
ظرفیت تلاش	۰.۲۱**	-۰.۰۴	-۰.۰۱	-۰.۱۹**	-۰.۷۸**	-۰.۲۴**	۱								
ظرفیت توانایی	۰.۱۷*	۰.۰۳	۰.۰*	-۰.۰۴	-۰.۱۵**	-۰.۱۵**	۰.۲۴**	۱							
ظرفیت دیگران	-۰.۱۲	۰.۰۴	۰.۰۴	-۰.۰۵	-۰.۱۶**	-۰.۱۳**	۰.۱۴**	۰.۳۳**	۱						
ظرفیت شانس	۰.۱۴*	۰.۰۶	۰.۱۱*	-۰.۰۲	-۰.۰۸	-۰.۰۸	۰.۱۶**	۰.۲۸**	۰.۰۲	۱					
مراقبه مادر	۰.۱۱*	۰.۰۲	-۰.۰۳	-۰.۰۵	-۰.۰۷	-۰.۰۴	۰.۰۶	-۰.۰۲	-۰.۰۱	-۰.۰۳	۱				
مراقبه پدر	۰.۰۷	-۰.۰۶	-۰.۰۲	۰.۰۴	-۰.۰۲	-۰.۰۹	۰.۰۳	۰.۰۴	۰.۰۲	۰.۰۴	۰.۳۳**	۱			
حمایتگری مادر	۰.۰۷	۰.۰۱	-۰.۰۹	-۰.۰۵	-۰.۱۱*	-۰.۱۱*	۰.۱۴**	۰.۰۴	۰.۰۱	۰.۰۹	۰.۱۹**	۰.۲۱**	۱		
حمایتگری پدر	۰.۰۸	۰.۰۶	-۰.۰۴	-۰.۰۸	-۰.۰۲	-۰.۰۶	۰.۱۲**	۰.۰۴	۰.۰۳	-۰.۰۴	۰.۱۸**	۰.۲۴**	۰.۱۶**	۱	
پیشرفت تحصیلی	۰.۱۳**	۰.۰۱	-۰.۰۹	۰.۱۴**	-۰.۲۶**	-۰.۱۹**	۰.۱۶**	۰.۱۱*	۰.۱۰	۰.۰۳	۰.۰۷	۰.۰۵	۰.۱۸**	۰.۰۹	۱

ضرائب به‌دست آمده در جدول شماره دو، بیانگر ارتباطات موجود میان متغیرهای مورد پژوهش می‌باشد. به عبارتی، ارتباط متغیرهای برون‌زاد و درون‌زاد مدل در همبستگی‌های زوجی متغیرها مشهود بود، که این خود مجوزی برای انجام تحلیل مسیر مدل بود.

نتایج تحلیل مسیر:

برای بررسی فرضیات پژوهش از روش تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه‌ی متوالی هم‌زمان استفاده گردید. با توجه به اینکه عمده‌ترین هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای باورهای اسنادی با عنوان باورهای کنترلی، راهبردی و ظرفیتی بود، برای آزمون مدل، مراحل پیشنهادی بارون و کنی (۱۹۸۶ نقل از البرزی، ۱۳۸۶) اجرا شد و نتایج زیر که در شکل نشان داده شده به‌دست آمد.



نمودار شماره ۲- مدل تأثیر ادراک کودک از والدین بر پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری

باورهای اسنادی (** سطح ۰/۰۱، * سطح ۰/۰۵)

نمودار شماره دو حاکی از آن است که در متغیر ادراک کودک از والدین از میان چهار بعد رفتارهای مراقبه‌ای و تأیید خوداستقلالی مادر و رفتارهای مراقبه‌ای و تأیید خوداستقلالی پدر، سه بعد باورهای اسنادی و پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می‌کنند. در متغیر ادراک از مادران، رفتارهای مراقبه‌ای آنان پیش‌بینی کننده منفی و معنادار باور راهبردی شانس می‌باشد ($\beta = -0/10$) و تأیید خود استقلالی توسط آنان پیش بینی کننده مثبت و معنادار باور ظرفیتی تلاش در فرزندان است ($\beta = 0/11$). از سوی دیگر تأیید خود استقلالی توسط مادران علاوه آنکه از طریق باورهای اسنادی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد، به طور مستقیم نیز پیش بینی کننده مثبت و معنادار پیشرفت تحصیلی است ($\beta = 0/15$). در ارتباط با متغیر ادراک از پدر، تأیید خود استقلالی توسط پدران در فرزندان نه به‌طور مستقیم و نه از طریق باورهای اسنادی پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی در فرزندان نبود. لیکن نتایج نشان داد رفتارهای مراقبه‌ای پدران پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار باور راهبردی توانایی ($\beta = 0/10$) است. از سوی دیگر نتایج تحلیل رگرسیون حاکی از آن بود که از میان ابعاد ده گانه باورهای اسنادی تنها باور راهبردی شانس به‌طور منفی ($\beta = -0/10$) و باور ظرفیتی تلاش به‌طور مثبت و معنادار ($\beta = 0/22$) پیشرفت تحصیلی را پیش بینی نمودند.

جدول شماره ۳- اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای برون زاد بر متغیرهای درون زاد مدل نهایی

متغیر	رفتار مراقبه‌ای مادر	رفتار حمایتگر مادر	رفتار مراقبه‌ای پدر	رفتار حمایتگر پدر
اثرات مستقیم متغیرهای برون زاد بر متغیر درون زاد				
پیشرفت تحصیلی	۰/۰۷	۰/۱۶	-۰/۰۲	۰/۰۲
اثرات غیرمستقیم متغیرهای برون زاد بر متغیر درون زاد با واسطه‌گری باورهای اسنادی				
پیشرفت تحصیلی	۰/۰۶	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۰۰۱
اثرات کل متغیرهای برون زاد بر متغیرهای درون زاد با واسطه‌گری باورهای اسنادی				
پیشرفت تحصیلی	۰/۱۳	۰/۳۱	---	۰/۰۲۱

جدول شماره سه بیانگر اثرات مستقیم، غیرمستقیم، متغیرهای برون زاد بر متغیرهای درون زاد بر اساس واسطه‌گری باورهای اسنادی می‌باشد.

بحث و بررسی

یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر را می‌توان در دو بخش مورد بررسی قرارداد: واسطه‌گری باورهای اسنادی در مدل و نقش باورهای اسنادی در پیشرفت تحصیلی. در این ارتباط ذکر این نکته ضروری است که با توجه به محدودیت دامنه واریانس متغیرها و نمونه مورد بررسی که

دانش‌آموزان دبستانی هستند به‌ویژه آن که همگی از پایه پنجم دبستان انتخاب شده‌اند و با توجه به نتایج کسب شده بایستی در تبیین نتایج و یافته‌ها احتیاط لازم را به عمل آورد.

الف) ارتباط مستقیم ادراک کودک از والدین با باورهای اسنادی: در این پژوهش ادراک کودک از والدین به معنای آن بود که کودکان جو ایجاد شده توسط والدین را برای خود تا چه مراقبتی و تا چه حد موید رفتارهای خود استقلالی می‌دانند. همان‌گونه که نتایج نشان داد از میان چهار نوع رفتارهای والدین با فرزندان، بعد رفتارهای مراقبه‌ای و رفتارهای تأیید خود استقلالی توسط مادران اهمیت بیشتری نسبت به پدران نشان داد. و از میان رفتارهای مادران نیز نقش تأیید خود استقلالی توسط مادران در فرزندان هم در باورهای اسنادی و هم در پیشرفت تحصیلی اهمیت بیشتری نشان داد. این نتیجه با تحقیقات راتل و همکاران (۲۰۰۴)، گرالنیک و همکاران (۲۰۰۰) و گارلند و گرالنیک (۲۰۰۵) همسو است. در تبیین یافته کسب شده می‌توان گفت در جامعه‌ی ایران، به‌ویژه در سال‌های نخست کودکی و مقطع تحصیلی ابتدایی، به‌گونه‌ی سنتی مسئولیت تربیت فرزندان بیشتر بر عهده‌ی مادر است، بر همین اساس مادران بیشتر از پدران در ارتباط با فعالیت‌های تحصیلی و مدرسه‌ای فرزندان هستند. به بیان دیگر، مادر در جریان مستقیم مسائل تحصیلی و آموزشی فرزند خود از جمله انتخاب مدرسه، انتخاب رشته تحصیلی، کنکور، امتحانات، شرکت در جلسه‌های مدرسه و ارتباط با معلم است و در نتیجه مراقبه و کنترل بیشتری بر فعالیت‌ها و رفتارهای گوناگون فرزندان دارد. فزون بر مسائل تحصیلی، مادران در سایر فعالیت‌ها و رفتارهای اجتماعی فرزندان نیز مسئولیت بیشتری از پدران دارند. در این راستا مادران به علت محدودیت‌های زمانی، کسب نمره بالا، رقابت در امتحانات و نگرانی‌های متعدد، انتظار انجام رفتار بر اساس قاعده و استاندارد از قبل تعیین شده را دارند و پذیرای راه‌حل‌های غیرمعمول نیستند. اما پدر به نسبت مسئولیت‌پذیری مادر، کمتر در امور تحصیلی فرزندان مداخله می‌نماید و بیشتر نقش حامی و منعطف در برابر فرزندان نشان می‌دهد (البرزی، ۱۳۸۶). دسی و ریان (۲۰۰۰) معتقدند والدین نقش اساسی را در ارضای سه نیاز وابستگی، شایستگی و خوداستقلالی ایفا می‌کنند و هریک نیمرخ متفاوتی از انگیزش در فرزندان نشان می‌دهند. از عوامل دیگری که می‌توان با استناد به آن می‌توان تفاوت‌های نقش پدر و مادر را به وسیله‌ی آن تبیین نمود، تأثیر تجارب و نگرش‌های والدین است که در اتخاذ روش‌های رفتاری آنان نقش بسزایی دارد (گرالنیک و همکاران، ۲۰۰۲). همان‌گونه که پیشتر گفته شد در جامعه‌ی ایران نگرش و باور والدین آن است که مسئولیت تعلیم و تربیت فرزندان به‌ویژه در حیطه‌های تحصیلی و رفتاری بر عهده‌ی مادر است. بر همین اساس مادران متناسب بافت فرهنگی که در آن رشد یافته‌اند حساسیت و کنترل بیشتری بر فرزندان خود اعمال می‌کنند، ساعات بیشتری را با فرزندان خود می‌گذرانند و در

ارتباط مستقیم با مسائل تحصیلی و مشکلات اجتماعی آنان هستند، همچنین نگرانی‌ها و تهدیدهای بیشتری را نسبت به پدران تجربه می‌کنند. در پژوهش حاضر نقش مادران در باور ظرفیتی تلاش حائز اهمیت می‌باشد. به‌ویژه آن‌که مادران هم به‌طور مستقیم و هم از طریق باورهای اسنادی پیشرفت تحصیلی را در دانش‌آموزان پیش بینی کردند.

ب) واسطه‌گری باورهای اسنادی در مدل: همان‌گونه که نتایج نشان داد باورهای اسنادی علاوه بر تأثیرپذیری که از والدین دارند با ایفای نقش میانجی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. چنانچه در پژوهش حاضر باور ظرفیتی تلاش پیش‌بینی کننده مثبت پیشرفت تحصیلی بود که خود نیز متأثر از ادراک کودک از مادر بود و از سوی دیگر باور راهبردی شانس نیز تأثیر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی به‌طور منفی داشت. این نتایج با پژوهش‌های کاو و داج (۲۰۰۰) و اسکینر (۱۹۹۰) همسو بود. در تبیین نتیجه‌ی کسب شده باید گفت باورهای راهبردی بیانگر باور افراد نسبت به تلاش، توانایی، شانس و سایر عوامل در چگونگی انجام اعمال و افکار و رفتار می‌باشد، در حالی که باورهای ظرفیتی بیانگر میزان توانمندی و شایستگی فرد در هنگام انجام اعمال است. در این پژوهش باور ظرفیتی تلاش حاکی از تلاشمند دانستن خود در موقعیت تحصیلی است و فراتر از نگرش فرد می‌باشد بنابراین نقش مثبت آن در پیشرفت تحصیلی می‌تواند ناشی از احساس شایستگی و توانمندی باشد که در دانش‌آموزان ایجاد می‌نماید (البرزی، جوکار، خیر، ۱۳۸۹). لیکن باور راهبردی شانس به معنای اعتقاد فرد به شانس در تکالیف اثر پیش‌بینی کننده‌ی منفی دارد. بدین معنا که هرچه فرد معتقد به شانس باشد، تلاش کمتر و در نتیجه پیشرفت تحصیلی کمتری خواهد داشت. ویری و ادوارز (۱۹۹۶؛ نقل از البرزی، ۱۳۸۹) بر این باورند که آگاهی افراد از علت شایستگی و توانمندی‌هایشان (تلاش، توانایی، شانس، کمک دیگران و عوامل ناشناخته) جنبه فراشناختی علیت است که بر اساس آن هرچه فرد آگاهی بیشتری (دسترس‌ی بیشتر) از باورهای شناختی خود داشته باشد، در موقعیت قرار گرفته فعال‌تر است و این فعالیت موجب احساسات بهتر و کفایت دانش می‌گردد. بنابراین می‌توان گفت نوع باورهای اسنادی که دانش‌آموزان در تعامل با والدین ایجاد می‌کنند، بر اساس تأثیری که بر شایستگی و توانمندی آنان می‌گذارد، نقش بازدارنده یا تسهیل کننده در عملکردهای شناختی و تحصیلی‌شان دارد. در کل یافته‌های این پژوهش ضمن ایجاد گسترش در دانش موجود پیرامون پیشرفت تحصیلی و باورهای اسنادی دانش‌آموزان، به لزوم توجه دقیق به محیط‌های خانوادگی به عنوان پیش‌آیندهای باورهای شناختی و انگیزشی رفتارهای تحصیلی و شناختی دانش‌آموزان تأکید دارد.

پیشنهادات و محدودیت‌های پژوهش

از مهمترین محدودیت‌های پژوهش حاضر محدودیت دامنه واریانس متغیرها، نمونه‌ی همگن مورد بررسی، عدم هم‌زمانی ارزیابی متغیرهای مورد پژوهش بود. بر این اساس پیشنهاد می‌گردد، پژوهش‌های آتی با توجه به متغیرها و نمونه‌های گسترده‌تر از مقاطع تحصیلی مختلف برنامه‌ریزی و اجرا گردد و به‌علاوه متغیرهای بیشتری از والدین به‌عنوان عامل‌های اولیه شکل‌گیری باورهای شناختی و انگیزشی مورد توجه قرارگیرد. همچنین از آنجایی که مطالعه‌ی حاضر از نوع همبستگی بود، در تحلیل ارتباطات به دست آمده باید احتیاط‌های لازم را اعمال نمود و پیشنهاد می‌شود تا مدل بر اساس یک سری مطالعات آزمایشی تکرار شود، تا بتوان استنباط قطعی‌تری را نتیجه‌گیری نمود.



منابع

۱. البرزی، محبوبه. (۱۳۸۹). رابطه سبک‌های ارتباطی معلمان با خلاقیت شناختی دانش‌آموزان بر اساس باورهای شناختی و انگیزشی آنان. دو فصلنامه انجمن روانشناسی ایران، روانشناسی معاصر، دوره پنجم، شماره دوم، ۳۳-۴۳.
۲. البرزی، محبوبه. (۱۳۸۶). تبیین واسطه‌گری باورهای انگیزشی در مدل خلاقیت کودکان با رویکرد به متغیرهای خانوادگی، مدرسه‌ای و باورهای اسنادی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. رساله دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز.
۳. البرزی، محبوبه و جوکار، بهرام و خیر، محمد. (۱۳۸۹). تأثیر ادراک از والدین و معلم بر خلاقیت کودکان با توجه به باورهای انگیزشی آنان، مجله روانشناسی، ۵۴، ۱۶۱-۱۸۱.
۴. جوکار، بهرام و خیر، محمد و البرزی، محبوبه. (۱۳۸۷). خلاقیت در کودکان: مدل علی کنترل ادراک شده بر خلاقیت با واسطه‌گری سبک‌های انگیزشی. فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز - دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، سال سوم، شماره ۱۲، ۴۱-۶۹.
5. Bandura, A. (2000). Social cognitive theory. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology*. New York: Oxford University Press.
6. Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 191-217.
7. Chan, L.K.S. (1994). Relationship of motivation, strategic learning and achievement in Grades 5, 7 and 9. *Journal of Experimental Education*, 62, 319-342.
8. Chan, L.K.S., & Moore, P.J. (2006). Development of Attributional Beliefs and Strategic Knowledge in Years 5-9: A longitudinal analysis. *Educational Psychology*, 26(2), 161-
9. 85.
10. Coie, J.D., & Dodge, K.A. (2000). "Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study". Merrill-

- Palmer Quarterly, 29, 261- 282.
11. Deci, E.L., & Ryan, R.M.(2000). "The “What” and “Why” of Goal Pursuits:Human Needs and the Self- Determination of Behavior".Psychological Inquiry, 11(4), 227-286.
 12. Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance. Journal of Educational Psychology, 95, 148-162.
 13. Grolnick, W.S., Carolyn, C.O., Kurowski, O., Dunlap, K.G. and Hevey, C.(2000). "Parental Resources and the Transition to Junior High" .Journal of reseach on Adolescence, 10(4), 465-488.
 14. Guay, F., Boggiano., A.N., Vallerand, R.J. (2001). "Autonomy Support, Intrinsic Motivation,and PerceivedCompetence:Conceptual and Empirical Linkages". Personality Social Psychology, 27(6), 643- 650.
 15. Gurland, S.T. & Grolnick,W.S. (2005). "Perceived Threat,Controlling Parenting, and Children’s Achievement Orientations".Motivation and Emotion, 29(2),103- 121.
 16. Hegarty, P. & Golden, A.N. (2008). Attributional Beliefs about the Controllability of stigmatized Traits: Antecedents or Justifications of prejudiced? Journal of Applied Social Psychology, 38(4),1023–1044.
 17. Huitt, W. (2001). "Motivation to learn: An overview". Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [date], from <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/motivation/motivate.html>
 18. Little, T. D.,Lopez, D.F. Oettingen, G., & Baltes, P. B(2001)."A comparative-longitudinal study of action- control beliefs and school performance: On the role of context" .International Journal of Behavioral Development, 25(3), 237-245.
 19. Lopez, D.F.(1999). Social cognition influences on self-regulated

- learning: The impact of action-control beliefs and academic goals on achievement related outcomes. *Learning and Individual Differences*, 11, 301–319.
20. Ratelle, C.F., Guay, F., Larose, S., Senecal, C. (2004). "Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semiparametric group-based approach." *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 743- 754.
 21. Reeve, J.S.(2006). " Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit". *The Elementary School Journal*, 106(3), 225- 338.
 22. Ryan,R.M.,&Deci,E.L.(2000). "Self- determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well- being". *American Psychologist*, 55, 68-78.
 23. Skinner, E.A. (1990). "What causes success and failure in school and friendship? Developmental differentiation of children's beliefs across middle childhood." *International Journal of Behavioral Development*, 13, 157- 176.
 24. Skinner, E.A., Wellborn, J.G., Connell, J.P.(1990). "What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school". *Journal of Educational Psychology*, 82,22-32.
 25. Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
 26. Weiner, B. (1993). On sin versus sickness: A theory of perceived responsibility and social motivation. *American Psychologist*, 48, 957–965.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی